

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ВИКЛАДАЧАМИ І СТУДЕНТАМИ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВТВОРЧОСТІ

У статті аналізуються особливості розуміння викладачами і студентами різних аспектів їх педагогічної співтворчості у навчальному процесі: психологічного змісту спільної творчості, основних умов її організації, "бар'єрів", які перешкоджають її успішному здійсненню.

На сучасному етапі перебудови народної освіти одним із основних шляхів підготовки творчих спеціалістів є організація педагогічної співтворчості викладача і студентів у вузівському навчальному процесі. Для успішного здійснення спільної творчої діяльності партнерами по спілкуванню необхідна наявність у них мотиваційного і процесуального компонентів психологічної готовності до співтворчості. Для виявлення ступеня психологічної готовності викладачів і студентів до взаємоторчості досліджувався рівень розуміння ними різних аспектів їх педагогічної спільної творчості у навчанні. З цією метою ми провели анкетування студентів II-V курсів різних факультетів та викладачів, поділених на дві групи: схильних до співтворчості (1-а група) і не схильних до неї (2-а група). Проаналізуємо результати анкетування респондентів.

Нас цікавило, в яких сферах діяльності респонденти передусім бачать можливості для здійснення взаємоторчості викладача і студентів. Питання анкети "Як Ви розумієте педагогічну співтворчість викладача і студентів у навчальному процесі?" було спрямоване на виявлення розуміння респондентами суті спільної творчості. Опитані розуміють педагогічну співтворчість таким чином: сумісний пошук вирішення наукових проблем, співавторство при написанні доповідей, спільна організація та проведення наукових конференцій, олімпіад, гурткової роботи (88% викладачів 1-ої групи, 24% викладачів 2-ої групи, 44,6% студентів); співробітництво викладача і студентів при постановці та вирішенні проблемних ситуацій у навчанні (відповідно 76%, 16% і 43,3%); організація вузівського навчання на основі діалогу (викладачі 1-ої групи - 52%; викладачі 2-ої групи - відповідей не було (0%), студенти - 25,9%); спільний пошук нових, оригінальних ідей при організації та проведенні педагогічної практики (відповідно 40%, 0% і 14,9%); творче виконання студентами деяких функцій викладача при непряму управлінні з боку останнього (студент як співлектор викладача, ведучий дискусії тощо (відповідно 40%, 0% і 17,2%); спільний пошук і впровадження ефективних методів і прийомів організації навчальних занять (відповідно 32%, 0% і 20,7%); спільний пошук і підготовка цікавих, неординарних шляхів організації позааудиторної роботи - зустрічей, концертів, конкурсів, диспутів, об'єднань за інтересами: технічних гуртків, художніх студій тощо (24%, 8% і 29,5%); спільний пошук засобів для розвитку творчих здібностей у навчанні (16%, 0% і 20,7%).

Як свідчить аналіз відповідей респондентів на дане питання, викладачі 1-ої групи бачать можливості реалізації педагогічної співтворчості у різних сферах вузівського навчально-виховного процесу: в науково-дослідній діяльності, у навчальному процесі, при проведенні педагогічної практики та організації позааудиторної роботи. Такі відповіді свідчать про розуміння цими викладачами складності та багатогранності проблеми спільної творчості. Особливо підкреслюється ними значущість проблемного і діалогового навчання для успішної співтворчості. Студенти ж більшу увагу приділяють проблемному навчанню і недооцінюють можливості діалогу в творчому співробітництві з викладачами. Викладачі 2-ої групи при відповіді на дане питання анкети виявили недостатнє розуміння суті педагогічної співтворчості. Про це свідчить, зокрема, те, що більше половини цих викладачів (52%) не дали ніякої відповіді на це питання. Лише 16% опитаних розуміють співтворчість як спільне вирішення у навчанні проблемних ситуацій. Про діалогове навчання ніхто з них навіть не згадав. Недооцінка викладачами 2-ої групи важливості діалогового навчання для успішної співтворчості підтверджується і результатами анкетування цих респондентів щодо проблеми діалогу.

Для виявлення рівня усвідомлення респондентами суті педагогічної співтворчості доцільно розглянути особливості розуміння ними проблеми "бар'єрів" спільної творчої діяльності. При відповіді на питання "Що обмежує можливість здійснення педагогічної співтворчості викладача і студентів у вузівському навчанні?" респонденти виділили такі "бар'єри" спільної творчості: відсутність психологічної готовності викладачів і студентів до співтворчості (96% викладачів 1-ої групи, 24% викладачів 2-ої групи, 88,7% студентів); догматичний стиль навчання (відповідно 80%, 16% і 74,2%); авторитарний стиль педагогічного керівництва (72%, 8% і 66,9%); низький рівень розвитку творчих здібностей у партнерів по спілкуванню (64%, 20% і 48,7%); байдужість викладача до успіхів і досягнень студентів в учбово-творчій діяльності (викладачі 1-ої групи - 60%, викладачі 2-ої групи - відповідей не було (0%), студенти - 55,2%); відсутність взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри (відповідно 60%, 24% і 51,9%); відсутність у педагога почуття гумору (40%, 0% і 35,2%); невміння викладача організувати творче співробітництво (40%, 8% і 44%); неадекватність вимог викладача до студентів (36%, 0% і 28,3%); інерція мислення партнерів по співтворчості (28%, 0% і 15,6%); відсутність педагогічного покликання (28%, 0% і 37,2%); низький рівень теоретичної підготовки студентів (28%, 88% і 21,6%); недостатня психолого-педагогічна компетентність викладача (24%, 0% і 16,6%); необ'єктивність викладача в оцінках знань студентів (20%, 0% і 15,6%); догматизм, шаблонність мислення партнерів по творчості (20%, 0% і 14,5%); вузький кругозір учасників творчого процесу (20%, 0% і 9,8%); невпевненість у собі, тривожність викладача і студентів (16%, 0% і 7,9%); пасивність студентів (16%, 76% і 7,4%); лінощі студентів (12%, 28% і 7,9%); нетворчий мікроклімат у студентській групі (12%, 0% і 7,1%); дефіцит часу (12%, 92% і 5,9%); надмірне навчальне навантаження викладача і студентів (12%, 76% і 14,7%); недостатня матеріальна база навчального процесу (8%, 48% і 5,4%);

однобічність мислення партнерів по спільній творчості (8%, 0% і 0%); недостатній розвиток уяви учасників творчого процесу (8%, 8% і 3,4%); обмеженість інтересів партнерів по сумісній творчій діяльності (8%, 0% і 2,7%).

Порівняльний аналіз відповідей трьох груп респондентів свідчить, що викладачі 1-ої групи і студенти виділяють передусім внутрішні для процесу співтворчості "бар'єри", тоді як викладачі 2-ої групи зосереджують свою увагу на зовнішніх "бар'єрах" (дефіцит часу, надмірне навчальне навантаження, недостатність матеріальної бази навчального процесу тощо). До того ж, викладачі 1-ої групи назвали значно більше "бар'єрів" педагогічної співтворчості, ніж викладачі 2-ої групи. Це пояснюється передусім тим, що викладачі 1-ої групи мають значний досвід організації співтворчості зі студентами у навчанні. У викладачів же 2-ої групи цей досвід обмежений їх стереотипним підходом до організації навчального процесу, що значно ускладнює розуміння ними внутрішніх "бар'єрів" педагогічної співтворчості.

Для поглибленого розкриття рівня розуміння викладачами і студентами суті педагогічної співтворчості та шляхів її організації у вузівському навчальному процесі ми виявили, як усвідомлюють респонденти умови спільної творчої діяльності. Викладачі і студенти виділили такі умови: психологічну готовність викладача і студентів до педагогічної співтворчості, яка включає в себе мотиваційний компонент - прагнення і бажання партнерів здійснювати спільну творчість (96% викладачів 1-ої групи, 44% викладачів 2-ої групи і 67,6% студентів); процесуальний компонент - наявність у викладача і студентів умінь організовувати творче співробітництво (відповідно 80%, 12% і 47,5%); демократизація взаємин викладача і студентів у навчальному процесі, яка передбачає психологічну рівноправність, взаєморозуміння, взаємоповагу, взаємну довіру (76%, 28% і 64,4%); творчий підхід викладача і студентів до організації навчання (викладачі 1-ої групи - 72%, викладачі 2-ої групи - не дали відповідей (0%), студенти - 35%); збільшення обсягу часу на вивчення профілюючих предметів з майбутньої спеціальності (68%, 48% і 58%); органічний зв'язок теоретичного навчання з педагогічною практикою у базових школах під керівництвом творчо працюючих учителів (68%, 40% і 38,4%); постановка і вирішення проблемних ситуацій у навчанні (64%, 20% і 32,3%); запровадження діалогового навчання (60%, 0% і 23,7%); використання засобів, що зацікавлюють студентів процесом учбово-творчої діяльності (56%, 0% і 24%); підвищення педагогічної майстерності викладачів (56%, 0% і 20,4%); створення творчої атмосфери на заняттях (52%, 0% і 18,3%); індивідуалізація навчання (48%, 12% і 13,9%); урізноманітнення методик організації учбово-творчої діяльності студентів - дискусій, ділових ігор, методу "мозкової атаки" (цю умову назвали лише 44% викладачів 1-ої групи); любов викладача до своєї професії та наявність педагогічного покликання у студентів (відповідно 44%, 0% і 22,5%); творча активність викладача і студентів (40%, 0% і 20,6%); високий рівень розвитку професійно-творчих здібностей викладача (40%, 0% і 14,5%); спільне управління викладачем і студентами навчальним процесом (40%, 0% і 13,8%); самоосвіта і самовиховання викладача і студентів (32%, 0% і 13,1%); підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів (24%, 0% і 10,8%); підвищення психолого-педагогічної культури викладачів і студентів (20%, 0% і 7,3%); зменшення навчального навантаження (12%, 88% і 9,8%); наявність матеріальної бази навчального процесу (8%, 80% і 7,9%).

Як бачимо, всі три групи респондентів солідарні в тому, що однією з найважливіших умов організації співтворчості викладачів і студентів у навчанні є їх обоєбічне прагнення до неї. Потрібно підкреслити, що викладачі 1-ої групи глибше усвідомлюють необхідність як мотиваційного, так і процесуального компонентів психологічної готовності до співтворчості партнерів по спілкуванню.

Однією з важливих умов організації педагогічної співтворчості у навчанні є, на думку більшості викладачів 1-ої групи і студентів, демократизація стосунків між ними. Ці респонденти справедливо вважають, що спільна творча діяльність неможлива без психологічної атмосфери взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодовіри і моральної рівності. Лише 28% викладачів 2-ої групи назвали цю умову, більшість же викладачів через їх авторитарну позицію у навчанні не усвідомлюють значущість даної умови.

Важливими умовами організації педагогічної співтворчості, на думку викладачів 1-ої групи, є проблематизація змісту навчання і побудова вузівського навчального процесу в діалогічному режимі. У цьому з ними солідарні й студенти. Викладачі ж 2-ої групи недооцінюють ці умови, лише 20% з них назвали як умову співтворчості проблематизацію змісту навчання, а запровадження діалогового навчання не виділив жоден з опитаних.

Одним із аспектів багатогранної проблеми педагогічної співтворчості є організація діалогового навчання. У зв'язку з цим ми виявляли шляхом анкетування ставлення викладачів і студентів до діалогу як вирішальної умови успішної співтворчості.

На питання анкети "Як Ви розумієте поняття "діалог" у навчанні?" були одержані такі відповіді студентів: діалог - це спілкування викладача і студентів у навчальному процесі (33,8%); діалог - це бесіда партнерів на конкретну тему (21,8%); діалог - це творча взаємодія викладача і студентів у навчанні (18,4%); діалог - це обмін інформацією, думками, поглядами між викладачем і студентами (15%); діалог - це будь-яка взаємодія у формі запитань і відповідей (19,2%); діалог - це спілкування викладача і студентів, яке передбачає наявність незбіжних смислових позицій учасників обговорення (11,5%).

Відповіді студентів свідчать, що майбутні вчителі не досить глибоко і чітко розуміють поняття "діалог" у навчанні. Так, відповіді студентів про те, що діалог - це будь-яка взаємодія у формі запитань і відповідей, не розкривають суті даного поняття. Адже діалог характеризується насамперед наявністю незбіжних смислових позицій партнерів по спілкуванню. Це підкреслили лише 11,5% опитаних.

Аналіз відповідей викладачів 2-ої групи з цього питання свідчить, що значна частина викладачів цієї групи також вважає діалогом усяку взаємодію "запитання-відповідь" (40%). 24% викладачів цієї групи назвали діалогом метод перевірки надійності набутих знань, а 16% респондентів - конкретний дидактичний прийом, що

сприяє досягненню певних навчальних цілей. Лише 12% опитаних зазначили, що діалог - це спілкування партнерів при незбірності їх смислових позицій. Звідси висновок: більшість викладачів 2-ої групи недостатньо чітко розуміють суть діалогу.

Результати анкетування викладачів 1-ої групи показали, що вони набагато глибше, ніж попередні дві групи респондентів, розуміють зміст і особливості діалогу. 52% викладачів цієї групи назвали діалогом взаємодію викладача і студентів як психологічно рівноправних партнерів, необхідною умовою якої є наявність різних підходів до обговорюваної проблеми, тобто діалогічних відносин учасників обговорення. 24% опитаних підкреслили, що діалог - це творче спілкування викладача і студентів як неповторних, унікальних особистостей, необхідною умовою якого є наявність взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри між партнерами. 32% викладачів 1-ої групи називають діалогом спосіб реалізації співробітництва, співтворчості викладача і студентів у навчанні.

Певний інтерес становлять результати аналізу відповідей трьох указаних груп респондентів на питання анкети про форми діалогового навчання. Найбільш відомою для всіх трьох груп респондентів формою діалогового навчання є бесіда (її назвали 100% викладачів 1-ої групи, 84% викладачів 2-ої групи, 69,4% студентів). Диспут назвали 92% викладачів 1-ої групи, 56% викладачів 2-ої групи і 35,5% студентів. В системі форм організації діалогового навчання колективну дискусію виділили 80% викладачів 1-ої групи, 44% викладачів 2-ої групи і 22,2% студентів, а ігри (ділові, рольові) - 52% викладачів 1-ої групи, 16% викладачів 2-ої групи і 10,5% студентів. Наведені дані свідчать, що найбільш глибоко розуміють форми діалогового навчання викладачі 1-ої групи. Це можна пояснити, на нашу думку, наявністю у них досвіду ведення діалогу зі студентами у вузівському навчальному процесі.

Анкетування виявило значні розбіжності у розумінні респондентами значущості діалогу у вузівському навчанні. Студенти і викладачі 1-ої групи набагато вище оцінюють можливості діалогового навчання, проявляють інтерес до нього, пов'язують необхідність різних форм обговорення з пізнавальною мотивацією, розвитком творчого мислення. Так, на питання анкети "Чи потрібний діалог у педвузі і чому?" 100% цих респондентів відповіли позитивно, а 60% викладачів 1-ої групи і 17,7% студентів ще й підкреслили, що діалог не лише потрібний, але й необхідний у вузівському навчанні. Викладачі 1-ої групи і студенти вважають, що організація діалогового навчання сприяє розвитку творчого потенціалу особистості (92% викладачів 1-ої групи, 40,6% студентів); більш ґрунтовному, усвідомленому, поглибленому засвоєнню наукових знань студентами (відповідно 88% і 39,1%); демократизації відносин між викладачем і студентами, досягненню психологічної рівноправності, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри між ними (64% і 34,7%); інтелектуальному розвитку студентів (64% і 33,4%); підвищенню творчої активності партнерів по спілкуванню (60% і 22,2%); розвитку пізнавальних інтересів студентів (48% і 19,8%); формуванню комунікативних емінь студентів (32% і 16,7%); підвищенню педагогічної майстерності та комунікативної компетентності викладачів (24% і 15,1%). Важливо зазначити, що 40% викладачів 1-ої групи підкреслюють значущість організації діалогового навчання як зразка майбутньої педагогічної діяльності студентів для формування у них психологічної готовності до діалогічної взаємодії з майбутніми учнями.

Викладачі 2-ої групи, на відміну від викладачів 1-ої групи та студентів, більш песимістично ставляться до діалогу у вузівському навчанні. 56% викладачів цієї групи висловлюють сумніви у необхідності діалогу в навчанні, 76% - досить скептично оцінюють можливості його використання у навчальному процесі. Таке ставлення до діалогу вони пояснюють значними труднощами в організації діалогового навчання на I-II курсах. До того ж, на їх думку, діалогове навчання не сприяє достатньою мірою формуванню у студентів міцних знань. Лише незначна кількість викладачів 2-ої групи позитивно оцінює можливості діалогового навчання. Так, вони вважають, що діалог сприяє розвитку самостійності і критичності мислення студентів (20%); виявленню рівня засвоєння знань студентами (20%); розвитку пізнавальних інтересів студентів (16%); формуванню їх комунікативних умінь (16%); розвитку мовлення студентів (16%); підвищенню якості засвоєння ними знань (8%). Отже, анкетування виявило, що більшості викладачів 2-ої групи притаманні досить низькі рівні розвитку не лише процесуального, але й мотиваційного компоненту психологічної готовності до діалогу, низька психолого-педагогічна культура, застарілі педагогічні орієнтири.

Ми вивчали також особливості розуміння трьома групами респондентів "бар'єрів" і умов організації діалогового навчання. При відповіді на питання анкети "Чому, на Ваш погляд, використання діалогу у вузівському навчанні обмежене?" респонденти назвали такі "бар'єри" діалогічної взаємодії: стереотипний, стандартний підхід викладачів до організації вузівського навчання (92% викладачів 1-ої групи, 8% викладачів 2-ої групи і 31,2% студентів); авторитарна позиція викладача у навчанні (відповідно 88%, 8% і 27,4%); слабка підготовленість викладачів до діалогу зі студентами у навчанні - їх недостатня комунікативна компетентність (76%, 20% і 62%); відсутність прагнення викладачів вести учбовий діалог зі студентами (72%, 28% і 32,5%); комунікативна невідготовленість студентів до діалогу (недостатній розвиток передусім їх комунікативних умінь) (64%, 48% і 12,8%); слабка теоретична підготовка студентів (48%, 100% і 15,8%); дефіцит часу (32%, 88% і 35%); пасивність студентів (28%, 72% і 8,8%); небажання студентів вступати в учбовий діалог (24%, 32% і 10,5%); значне навчальне навантаження (12%, 28% і 9,8%); ряд особистісних якостей партнерів по спілкуванню: відсутність почуття гумору, замкнутість, недовіра, упередженість, самовдоволеність (викладачі 1-ої групи - 32%, викладачі 2-ої групи і студенти - не дали відповіді (0%)).

Отже, анкетування засвідчило солідарність викладачів 1-ої групи і студентів у тому, що ними передусім виділяються "бар'єри", зумовлені особливостями особистості та діяльності викладача як ініціатора діалогу. Ці респонденти справедливо вважають, що авторитарний викладач з догматичним мисленням, який характеризу-

ється насамперед відсутністю психологічної готовності до діалогу і низькою комунікативною компетентністю, неспроможний ефективно організовувати діалогове навчання у педвузі. На відміну від викладачів 1-ої групи і студентів викладачі 2-ої групи основними “бар’єрами” діалогічної взаємодії вважають дефіцит часу, низьку теоретичну підготовку студентів та їх пасивність. Треба зазначити, що власну слабку підготовленість до такої форми педагогічного спілкування відмітили лише 20% викладачів цієї групи.

Поряд із вивченням особливостей розуміння респондентами “бар’єрів” діалогічної взаємодії ми виявляли шляхом анкетування, як вони розуміють умови організації діалогового навчання. Найбільш глибокими і ґрунтовними виявились відповіді на це питання викладачів 1-ої групи.

Таким чином, анкетування показало, що викладачі 1-ої групи значно глибше розуміють різні аспекти проблеми педагогічної співтворчості у навчанні, ніж студенти і викладачі 2-ої групи. Це можна пояснити, на нашу думку, наявністю у викладачів 1-ої групи більшого досвіду організації співтворчості зі студентами.

Дмитрієва Світлана Михайлівна - кандидат психологічних наук, в.о. доцента кафедри психології Житомирського державного педагогічного інституту ім. І.Франка.

Наукові інтереси:

- психологія творчості, педагогічної творчості, співтворчості;
- психологія обдарованої особистості.